

Joppich, Gerhard

Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 128-138. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Joppich, Gerhard: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 128-138* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234574 - DOI: 10.25656/01:23457

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234574>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23457>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

(Beitrag der Pädagogik)

I

Seit mehreren Jahren redet man vom pädagogischen Stil. BLUMENTHAL, HEIMANN, HEINRICHS, LICHTENSTEIN-ROTHER, E. MEYER, MONSHEIMER, L. MÜLLER, H. ROTH, SCHORB, SCHULZ-BENESCH, SPRANGER, auch die heutigen Referenten haben sich zu diesem Problem geäußert. Andere Veröffentlichungen enthalten die pädagogisch-stilistische Fragestellung, ohne das Wort „Stil“ zu gebrauchen. In diesen Tagen, zur selben Stunde, verhandelt in Heidelberg der Weltbund für Erneuerung der Erziehung über das gleiche Thema Stil, das uns hier beschäftigt.

Hinter solcher Publikations- und Tagungsaktivität pflegt „etwas zu stecken“, entweder eine Mode — oder ein Bedürfnis, pathetisch gesprochen: vielleicht sogar eine Notlage oder Notwendigkeit. Wenn LESSING recht hat — die Menschen redeten am meisten von *den* Tugenden, die sie am wenigsten besäßen (FRANZISKA in der „MINNA VON BARNHELM“) — dann wäre die Rede vom pädagogischen Stil ein *Symptom*. Gilt nicht, wie vom Gelde, auch hier der Satz: Stil hat man, aber man spricht nicht davon? Also sprechen wir vom pädagogischen Stil.

Die Bedeutung des Stilbegriffs in der Pädagogik erschöpft sich offenbar nicht in dem, was er definitorisch sagt, sondern wird erst deutlich in dem, was er *will* oder *soll*. Er hat nicht nur einen Inhalt, sondern zugleich eine Intention, die über die bloße Bezeichnungsfunktion des Begriffs hinausgeht. Das hängt mit der Struktur des pädagogischen Denkens und Handelns zusammen. Beides, Denken und Handeln, vollzieht sich in einem Spannungsfeld, welches bestimmt ist durch zahlreiche verschiedene, ja gegensätzliche Möglichkeiten. Die Erziehungswirklichkeit steht ihrem Wesen nach unter Entscheidungsdruck. In jedem Akt, jedem Handeln oder Nicht-Handeln des Erziehers ist mit Notwendigkeit eine Entscheidung enthalten, das Votum für etwas und damit auch gegen etwas. Pädagogisches Denken, das sich auf solches Handeln richtet, stößt auf die polaren Strukturen der Erziehungswirklichkeit und sieht sich ständig in den Aufforderungs- und Entscheidungscharakter der pädagogischen Situation hineingezogen. Inspiriert und motiviert durch das Pathos des Engagements, hat sich das pädagogische Denken dennoch unter das Ethos der Sachlichkeit zu stellen. ERICH WENIGER ist ein uns noch allen nahes Beispiel solcher doppelseitigen Bindung.

Auch der pädagogische Stil hat an dieser Doppelseitigkeit teil. Als Begriff besitzt er einen objektiven Inhalt, der sich definieren läßt; als geistiges *Werkzeug* einer Zeitepoche oder einer Gruppe ist er eingeflochten in die geistige Dynamik seiner Schöpfer und Benutzer. Von dort her bezieht er eine Intentionalität, die der

historischen Interpretation bedarf. Das gilt übrigens nicht nur für die Probleme und Begriffe der Pädagogik, sondern auch für die anderer Disziplinen bis hin zu den Naturwissenschaften¹⁾.

Es ist sicherlich kein Zufall, daß der zunehmende Gebrauch des pädagogischen Stilbegriffs in eine Zeit fällt, die mit einem anderen erziehungswissenschaftlichen Begriff — dem der Bildung — in immer größere Differenzen und auffallende Schwierigkeiten geraten ist. Einerseits erscheint Bildung als Elitemerkmal einer exklusiven Gruppe; andererseits wird sie aus demokratischen Motiven für möglichst viele gefordert. Im Streit um die Prinzipien der höheren Lehrpläne ist das Ringen zwischen den humanistischen und den realistischen Positionen in einem formlosen Kompromiß stecken geblieben. Kritiker, die selbst aus der deutschen Bildungstradition stammen — B. OTTO und TH. LITT — haben Bildung in Richtung auf die geistige Situation des heutigen Menschen „moderner“ zu bestimmen versucht und dem Begriff geradezu eine polemische Spitze gegen die soziale Schicht gegeben, die bislang Träger dieser geistigen Überlieferung war. Unentschieden ist weiterhin die Frage, ob Bildung in unserer Zeit als geschlossene oder als geistig offene Struktur zu verstehen und zu verwirklichen sei. Dieses Problem verbirgt sich neben anderen, nicht pädagogischen Motiven hinter dem Kampf um Staatsschule oder Konfessionsschule. Schließlich wird — von Soziologen und Pädagogen — der Bildungsbegriff überhaupt einer scharfen Kritik unterworfen. Er wird als unzeitgemäß, ideologisch überfrachtet, unpräzise und unwirksam abgelehnt. PAUL HERMANN z. B. hat das drastische und amüsante Bild vom „bildungsphilosophischen Stratosphärenendenken“²⁾ geprägt.

Mit der Fragwürdigkeit oder gar der Unbrauchbarkeit des Bildungsbegriffs sind nun aber auch Funktionen gleichsam vogelfrei geworden, die er dem pädagogischen Handeln und Denken bisher leistete:

1. die Möglichkeit, den Zusammenhang der pädagogischen Bedingungen, Intentionen und Maßnahmen in *eins* zu begreifen, weil nur vom Ganzen her der Stellenwert der Einzelzüge zu finden ist;
2. die Möglichkeit, dieses Insgesamt als charakteristisch *geformt* zu sehen, es von „Akzenten“ bestimmt, von „Prinzipien“ durchwirkt zu verstehen;
3. die Möglichkeit, nicht bloß nach der Zweckmäßigkeit, sondern nach der geistigen „Stimmigkeit“, ja nach der „Echtheit“ des pädagogischen Denkens und Handelns zu fragen.

Indem das pädagogische Denken in zunehmendem Maße den Stilbegriff verwendet, bezieht es auch Stellung. Es leistet Widerstand gegen das seit jeher auf die Erzieher eindringende Ansinnen, sie sollten die Aufgabenbündel, die sich aus der Not- und Wunschlage der Gesellschaft gerade ergeben, einfach entgegennehmen und erfüllen, ohne nach der Vereinbarkeit der Forderungen untereinander oder der Zumutbarkeit für den Nachwuchs zu fragen. Schließlich liegt in der Stil-kategorie auch der Anspruch an den Erzieher und für den Erzieher, Form zu haben und Haltung zu zeigen.

II

In dem Denkmittel des pädagogischen Stils ist demnach eine verschiedengestaltige Intentionalität enthalten. Sie äußert sich in Argumentationen, die unterschiedlich fundiert und gerichtet sind. Die gegenwärtige Diskussion läßt folgende drei Tendenzen erkennen:

1. die theoretisch-methodologische Argumentation,
2. die quasi-ästhetische Argumentation (aus der sich Folgerungen auch für den personalistischen Ansatz ergeben),
3. die personalistische Argumentation.

1. *Die theoretisch-methodologische Argumentation* findet sich, unter Berufung auf die Gestalttheorie und KURT LEWINS Feldtheorie, klar bei J. P. RUPPERT entwickelt³⁾. Die empirisch zu ermittelnden Einzelheiten erhalten ihren Stellenwert erst – oder *schon* – durch die bestimmende Ganzheitsqualität des pädagogischen Feldes oder der pädagogischen Situation. Die intuitive Ganzerfassung steht also am Anfang eines hermeneutischen Zirkels: Ganzes – „Teile“ – Ganzes, mit dem die komplizierte Struktur eines pädagogischen Stils gleichsam eingekreist wird. Ganzes und Teile werden in ständiger gegenseitiger Spiegelung sowohl kritisch aneinander geprüft als auch in ihrem Bau und Zusammenhang Zug um Zug durchgeklärt. Der Stilbegriff enthält hier schon die methodische wie sachliche Hypothese, daß in den komplizierten Interaktionsgebilden des Erzieherischen *F o r m* qualitäten enthalten sind, die auf Grund durchgängiger Charakteristika eine relative Stimmigkeit aufweisen und von daher verstanden werden können. Verstehende Vorwegnahme des Ganzen und sorgfältig-exakte Erhebung der Einzelheiten bedingen einander in einer unauflösbaren Abhängigkeit. Eigentlich kann diese Methode das Vorhandensein von Stilen nicht „beweisen“, weil das Moment des Stilhaften schon von Anfang an in den Zirkel hineingebracht wird und damit der Interpretation zugrundeliegt. Der Gesichtspunkt der Stimmigkeit erweist sich als ein Kriterium, das sich nicht aus den Fakten „ergibt“, sondern an die Fakten „angelegt“ wird, um die Art und den Grad der Stilhaftigkeit daran zu bestimmen. Dem Stilblinden werden die Einzelheiten vereinzelt bleiben. „Man muß“, wie ERICH ROTHACKER sagt, „physiognomisch begabt sein, um solcher gewichtiger Zusammenhänge überhaupt gewahr zu werden. Es gibt große Gelehrte, deren Talent auf diesem Felde völlig versagt. Sie sind, wie überhaupt amüsisch, so im besonderen stilblind“⁴⁾. Sicherlich haben die Individuen und wohl auch die Generationen nicht die gleiche Fähigkeit und das gleiche Bedürfnis, übergreifende Zusammenhänge zu „sehen“.

2. *Zur quasi-ästhetischen Argumentation.* Hier befinden wir uns im ursprünglichen Bedeutungsfeld des Stilbegriffs, und es ergibt sich die folgenschwere Frage, ob überhaupt und inwieweit Kunst und Pädagogik Entsprechungen aufweisen. Droht hier nicht wieder der Rückfall in das genialische Gehabe subjektivistischer Erzieher, die im Auftrag und Handeln des Erziehers weder das Rationale, noch das Handwerklich-Zweckhafte, noch das Dienende wahrhaben wollten? Haben wir nicht wieder eine der Anleihen vor uns, die die Pädagogik (wie übrigens andere

Wissenschaften auch) macht, um eine große Ratlosigkeit zu verdecken, indem man schnell ein Wort gebraucht, weil eben die Begriffe fehlen? Ist nicht die ganze Analogie von vornherein schief, da doch „Stil“ in dem einen Falle das Strukturgesetz des vollendeten Werks bezeichnet, im anderen aber ein Handeln, das seinem Wesen nach kein Werk sein kann und auch niemals auf ein „Werk“ zielt? Wer unter dem Stichwort „Stil“ von der Pädagogik zur Kunst hinüber fragt, stößt anscheinend auf nichts als Fragwürdigkeiten. Vielleicht bringt der umgekehrte Weg anderes zutage.

LE CORBUSIER hat sich immer wieder mit dem doppelten Aspekt des Bauens, dem Zweckhaften, das er „Maschine“ nannte, und dem Künstlerischen beschäftigt.

„Man schafft Steine, Holz, Zement herbei; man macht mit ihnen Häuser, Paläste; das ist Sache der Konstruktion. Der Erfindergeist ist am Werk... Mein Haus ist praktisch. Dank dafür. Den gleichen Dank wie den Ingenieuren der Eisenbahn und der Telefongesellschaft. Meine Seele habt ihr nicht angerührt.

Aber die Mauern steigen vor dem Himmel in einer Ordnung auf, die mich bewegt. Ich spüre eure künstlerische Absicht. Ihr wart sanft oder gewalttätig, liebenswürdig oder würdevoll. Eure Steine erzählen es mir... allein durch die geometrischen Körper, ... die in bestimmten Maßverhältnissen zueinander stehen. ... Mit rohen Stoffen im Rahmen eines mehr oder weniger zweckbestimmten Programms, über das ihr hinausgegangen seid, habt ihr Beziehungen hergestellt, die mich im Innern ergriffen haben. Das ist Architektur.⁵⁾“

Der schöpferische Baumeister fragt mit Recht nach der künstlerischen Dimension des Bauens; der als Materialist verschriene Architekt spricht von „Seele“ und „Ergriffenheit“. Einem der ganz Großen und Modernen mag es erlaubt sein, so zu reden. Für die Glaubwürdigkeit der Pädagogen könnte solche Sprache gefährlich werden. Sicherlich ist das Künstlerische keine pädagogische Kategorie. Bei der gesuchten Gemeinsamkeit geht es uns um etwas anderes: nämlich um die prinzipielle Möglichkeit des Menschen, im Zweckhandeln über seine Zwecke hinauszukommen, ohne daß diese Zwecke beeinträchtigt werden. Das ist nicht eine Addition des Pragmatischen und des Ästhetischen, sondern eher das Vordringen aus der Ebene der Zwecke in eine neue Dimension, die an den Dimensionen der Ursachen und Zwecke nichts verändert, sie aber „schneidet“, d. h. sie durchdringt. Dieses Mehr braucht nicht Kunst zu sein, aber doch Gestaltung des pädagogischen Lebenskreises und Ausdruck des Persönlichen im Umgang. LE CORBUSIER nennt uns auch das Zentrum, aus dem – von innen heraus – die Gestaltung und der Ausdruck ihre Charakteristik bekommen: die Haltung des Handelnden: „Ihr wart sanft oder gewalttätig, liebenswürdig oder würdevoll.“

Zu gleichen Auffassungen kommt E. ROTHACKER in seinen geschichtsphilosophischen und kulturalanthropologischen Untersuchungen⁶⁾, in denen er die These NIETZSCHES: Kultur als „Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes“ aufnimmt und kritisch fortführt. Zwar stellt ROTHACKER in Frage, daß ein Lebensstil durchgehend „künstlerischen“ Charakter haben müsse und in allen Lebensäußerungen volle Einheit erreichen könne (weil in der geschichtlichen Entwicklung ein vordringender neuer Stil immer in den konträren Tendenzen älterer Stile gebrochen wird); aber er ermittelt in jedem dieser Lebensstile als

dynamische Zentren *Haltungen* von relativer Konstanz. „Das Dasein solcher Haltungen im Handeln . . . ist ein apriori einsichtiger Wesensbestandteil allen Tuns“⁷⁾. Derartige Haltungen, wenn sie vermöge ihrer expansiven Tendenz eine epochale Breite erlangen, erweisen sich „als Kerngebilde der kulturellen Lebensstile“⁸⁾. Ihre „Idee“ kann zwar intuitiv in reiner Form als „Harmonie“ vorgestellt werden, in concreto aber sind Lebensstile spannungshaltige Gebilde, deren Hauptspannung sich ergibt aus der Einheitstendenz des Stils und der qualitätsreichen Mannigfaltigkeit der geistigen Welt, die der kulturelle Stil zu umfassen trachtet.

Für die Pädagogik bietet diese anthropologische Stilauffassung ein Modell, das der Struktur der Erziehungswirklichkeit in erstaunlichem Maße entspricht. In seiner Bezogenheit auf Haltungen, seiner Reichweite vom Zweckhandeln bis zur Zweckfreiheit und in seiner Grundspannung zwischen Einheit und Mannigfaltigkeit erscheint der Stilbegriff vielleicht geeignet, die analogen Realitäten und Probleme der Pädagogik heute mit angemesseneren Mitteln anzugehen, als das mit dem Instrumentarium des Bildungsdenkens bisher gelungen ist.

3. Zur *personalistischen Argumentation*. Innerhalb der pluralistischen Gesellschaft – und ihr gegenüber – steht der Einzelne in einer problematischen Situation. Er soll und darf als Erwachsener nicht nur zum Träger disparater „Rollen“, als Heranwachsender nicht bloß zum Adressaten unvereinbarer Ausbildungswünsche und als zu Erziehender nicht einfach zum Objekt pädagogischer Maßnahmen gemacht werden. Die Pädagogik ist der werdenden Person immer wieder den Versuch schuldig, das geistige Angebot und die gestellten Ansprüche so weit zu koordinieren, daß sich diese nicht gegenseitig entwerten und das personale Gefüge durch ihre Unvereinbarkeit nicht sprengen. Dabei können die Möglichkeit und der Grad personaler Integration in verschiedenen Zeiten durchaus verschieden sein.

Nicht zuletzt hängt von einem Mindestmaß innerer Stimmigkeit auch die Glaubwürdigkeit und Wirkung des Erziehers mit ab. Es gibt Anzeichen (und braucht keinesfalls idealistische Überinterpretation zu sein), daß die Jugend unbewußt und bewußt nach der menschlichen Qualität und Geformtheit des Erziehers fragt, wie sie sich in seinem Umgang mit ihr „verrät“. Sie braucht die Gegenkraft des Erwachsenen, um ihre eigene Kraft zu entwickeln; sie sucht am Beispiel des Erwachsenen in seiner Haltung das Vorbildliche oder Gegenbildliche, an dem sich ihre eigene Entscheidung entzündet. Sie braucht die Verlässlichkeit des Erziehers, um das Vertrauen zu gewinnen, sich der Welt zu öffnen und um den Mut zu fassen, sich ihr auch zu stellen.

Während geistig (weltanschaulich) geschlossene Systeme behaupten können, die für die Personalität des Einzelnen erforderliche Übereinstimmung der pädagogischen Inhalte und Maßnahmen ergebe sich notwendig aus den zentralen Begriffen, Werten, Überzeugungen, die das Leben und Denken der Gruppe bestimmen, entfällt eine solche Voraussetzung für die geistig offene Welt einer modernen freiheitlichen Gesellschaft. An die Stelle eines harmonisierten Systems verbindlicher *Inhalte* kann hier nur ein genügend *formales* Prinzip treten, das sehr verschiedenartige inhaltliche Entscheidungen und Positionen erlaubt, ohne daß ein schrankenloser Relativismus jede pädagogische Wirkung von vornherein vereitelt.

III

Versucht man, die gegenwärtigen und die vergangenen Stilansätze im Bereich der Erziehung zu überblicken, so schälen sich zwei Gruppen heraus, die schon in der Reichweite der Stiltendenzen verschieden sind: die das Ganze einer Zeit, eines Volkes, einer sozialen Gruppe umgreifenden Lebensstile und die auf das Pädagogische beschränkten Erziehungsstile im engeren Sinne. Ein *Lebensstil* umfaßt und durchdringt seinem expansiven Wesen gemäß auch die ihm zugehörige Erziehung mit, und es ergibt sich hier ein Zusammenhang wechselseitiger Abhängigkeiten. Die Lebensform wirkt durch Inhalte, Normen und Forderungen in die Erziehung hinein, bereitet aber zugleich für diese ein Gesamtklima vor, das zu einer hohen Stimmigkeit der Haltung und des Verhaltens auf beiden Seiten führen kann. Man denke etwa an die römische Erziehung, die der republikanische römische Staat beruhigt der Familie überlassen konnte, weil die Prinzipien, Auffassungen und Formen in beiden Bereichen identisch waren. Für die Gegenwart könnte man auf die Vereinigten Staaten hinweisen, in denen, verglichen mit Deutschland, eine für moderne Verhältnisse eindrucksvolle Parallelität zwischen Gesellschaft und Schule besteht. Aber nicht nur ist die Form der Erziehung vom Lebensstil abhängig, — der Erziehungsstil wirkt seinerseits auf den Lebensstil zurück. Er kann der Entwicklung vorausgehen und er kann sie, wenn er konservativ ist, retardieren. Auf jeden Fall ist die Erziehung der Ort, an dem die Angleichung und Auseinandersetzung der Generationen einschließlich der ihnen eigenen Stiltendenzen erfolgt.

An dieser Stelle, in der Untersuchung von Lebensstilen und ihren pädagogischen Entsprechungen, liegt ein breites Feld nötiger Zusammenarbeit zwischen Historikern, Soziologen, Politologen und Pädagogen. Ein besonders aktuelles Problem, das für die Standortbestimmung des heutigen Schul- und Erziehungswesens Bedeutung hat, ist der planmäßige Strukturvergleich zwischen „geschlossenen“ und „offenen“ Stilen. Die sozialständisch-geschlossenen Stile, Rittererziehung, Regentenbildung, Gelehrtenbildung, besitzen einen anderen Habitus von Geschlossenheit als die inhaltlich geschlossenen, aber die sozialen Schichten übergreifenden Stile, wie sie z. B. die konfessionelle, die anthroposophische, die kommunistische Pädagogik darstellen.

Am intensivsten kreist in Deutschland die Diskussion um die Frage des autoritären und des demokratischen Stils in Staat, Gesellschaft und Erziehung. Die Aufgabe erschöpft sich nicht allein in der Unterscheidung und Klärung (diese sind Sache der Forschung), sondern zielt auch auf eine Entscheidung (diese ist Sache aller Zeitgenossen). Die Schwerpunkte der Erörterung finden sich in der Geschichtsdidaktik, der Politischen Wissenschaft, der Soziologie und in der Erziehungswissenschaft. Es wäre vergeblich, die Beiträge und Positionen auch nur zu nennen. Sicher ist, daß der lebenden Generation mit dieser Frage eines der entscheidenden Probleme gestellt ist.

Die *innerpädagogischen* Stilformen sind sicherlich nicht ohne Beziehungen oder Verwandtschaften zu übergreifenden Stilen. Aber sie haben ihr stilbildendes Zen-

trum in pädagogischen Strukturen und Motiven. Sie sind im erzieherischen Bereich entstanden und werden (mindestens zunächst) für den innerpädagogischen Gebrauch entworfen. Sie unterliegen so dem Gesetz der Pädagogik, daß ihr Sinn darin liegt, sich durch die Erfüllung ihrer Funktion überflüssig zu machen. Dennoch wirken sie über sich hinaus „ins Leben“. Indem sie Reife zum Ziele haben, müssen sie ein Minimum an Vorstellungen entwickeln, wie der künftige Erwachsene aussehen oder nicht aussehen sollte.

Ein weiterer, nicht unwesentlicher Unterschied zwischen Lebensstilen und innerpädagogischen Stilen ergibt sich, wenn wir untersuchen, von welcher Art das stilbildende Zentrum eines (rein) pädagogischen Stils ist. Es handelt sich hier nicht eigentlich um eine Haltung, sondern um etwas der Haltung nur Verwandtes, das aber nicht die gleiche personale Durchdringungskraft besitzt. Am besten läßt es sich bezeichnen als die *Einstellung* des Erziehers zur Jugend und zu seiner Aufgabe. Diese Einstellung ist mehrfach bedingt: durch den Zeitstil, die persönliche Haltung des Erziehers, durch sein theoretisches Bewußtsein, durch die Schulart, nicht zuletzt durch die junge Generation, die dem Erzieher mit ihrer Aktivität und Reaktivität gegenübertritt. Genauer ausgedrückt: das stilbildende Zentrum liegt im pädagogischen Bezug, nicht eigentlich in den personalen Polen an sich. Indem die ältere wie die jüngere Generation sich aufeinander einstellen und in ihrer Weise an den Erziehungsfunktionen „mitwirken“, entstehen dynamische Gefüge eigener Art, die in Familie, Schule, Kirche, Beruf auf jeweils besondere Weise angesiedelt sind. Ihre Eigentümlichkeiten können wir als Erziehungsstile bezeichnen.

Die Entwicklung der jungen Menschen bringt es mit sich, daß bereits die „natürlichen“ Erzieher in der Familie ihre Einstellung auf die Kinder in einem ständigen, teils unmerklichen, teils krisenhaften Prozeß ändern. Der Berufserzieher in der Schule muß geradezu die Kunst lernen, sich von einer Stunde zur anderen auf die sehr unterschiedlichen Bezugsformen verschiedener Altersstufen umzustellen. Sicher gibt es pädagogische Einstellungen, die den Fähigkeiten und der Haltung eines Erziehers besonders entsprechen. HERMAN NOHL hat in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Pädagogik darauf hingewiesen, daß bei zahlreichen Pädagogen eine unverkennbare Affinität zu bestimmten Lebensaltern besteht, die bis in ihre Theorie reicht. Wenn jedoch die pädagogische Einstellung selbst zur lebensbestimmenden Haltung eines Menschen wird, dann haben wir entweder einen genialen oder charismatischen Pädagogen vor uns — oder aber einen jener unerträglichen Schulmeistertypen, die das Schulmeistern nicht lassen können und den normalen Erwachsenen so lästig fallen.

Unter den verschiedenen Ansätzen, *innerpädagogische* Stile aufzuweisen oder zu entwerfen, möchte ich drei Beispiele herausgreifen: erstens die dialektische Idealtypik SPRANGERS, zweitens die jugendkundlich fundierten Altersstufenstile, drittens die *Unterrichtsstile* im engeren Sinne, wie sie von WINNEFELD und RUPPERT und als „Verhaltensformen“ von R. und A.-M. TAUSCH untersucht worden sind.

1. Die *dialektische Idealtypik* SPRANGERS. EDUARD SPRANGER⁹⁾ entwickelt drei bzw. vier Gegensatzpaare pädagogischer Stilformen:

weltnahen — isolierenden Stil,
 freien — gebundenen Stil,
 individuellen — uniformen Stil,
 vorgeifenden — entwicklungstreuem Stil.

SPRANGER setzt sich dabei bewußt ab von dem Begriff der Kulturstile. Aber auch mit seinem eigenen Ansatz ist er anscheinend nicht ganz zufrieden gewesen. Er sagt selbst, daß diese von ihm benutzten Charakteristika in unterschiedliche Tiefen der pädagogischen Strukturen führen, und er stellt fest, daß das Stilpaar frei — gebunden sich teilweise mit dem Stilpaar individuell — uniform überschneidet (S. 114). Es ist schwer, einen gemeinsamen Gesichtspunkt für die Auswahl gerade dieser vier Stilpaare zu entdecken; sie liegen offenbar nicht auf gleicher Ebene. Die Konkretionen dagegen, die SPRANGER für diese Typen aus der Geschichte beibringt, sind höchst instruktiv. Im Unterschied dazu bleiben die idealtypischen Konstruktionen „mager“, weil sie im Grunde „eindimensional“ gedacht sind. SPRANGER faßt die Gegensatzpaare nämlich selbst als Extreme mit gleitenden Übergängen auf, in die die konkreten pädagogischen Formen eingeordnet werden können. Letztlich handelt es sich also um begriffliche Koordinaten, die den mehrdimensionalen Raum der Erziehung bestimmbar machen sollen. Erst gemeinsam bilden sie ein Grundgerüst für die zu fallenden prinzipiellen Entscheidungen. Zu Stilbezeichnungen in unserem Sinne würden sie dann werden, wenn eines der möglichen Prinzipien in einer erzieherischen Form so dominant würde, daß es als deren Charakteristikum erschiene.

2. *Jugendkundlich fundierte Altersstufenstile.* Der Gedanke, sich das Leben des Menschen oder seine Erziehung als Stufen von eigener Qualität vorzustellen, ist uralt, hat aber, angeregt durch die Besinnung auf COMENIUS und ROUSSEAU, seit der letzten Jahrhundertwende einen neuen starken Auftrieb bekommen. Die Pädagogik vom Kinde aus und die Jugendbewegung verstehen Kindheit und Jugend nicht nur als Durchgangsphasen, sondern als Lebensformen von eigener Struktur und Dignität. B. OTTO z. B. entdeckt die Altersmundarten als Ausdruck entwicklungseigener Denkweisen. Die Entwicklungspsychologie zeigt in sorgfältigen Untersuchungen die Eigentümlichkeiten der kindlichen und jugendlichen Seelenstruktur. H. LIETZ, um die Lebens- und Erziehungsformen verschiedener Jugendalter in möglichst reiner Weise sich entfalten zu lassen, bringt die Altersgruppen in getrennten Heimen unter und schafft so nachdrücklich die Voraussetzungen für die Entstehung pädagogischer Stilformen aus einem gemeinsamen Leben in ausgeprägter Haltung. In jüngerer Zeit erscheint das Stufenmotiv besonders in der Schulpädagogik. Die Niedersächsischen Richtlinien entwickeln den Gedanken von Bildungsstufen, die gleichsam „quer“ zu den vertikalen Lehrgängen der Fächer liegen. Unter dem Gesichtspunkt der Stufeneigentümlichkeit haben sich inzwischen zwei Brennpunkte der theoretischen Diskussion wie auch der Schulpolitik herausgebildet: die Volksschuloberstufe und die Mittelstufe mit deren speziellen Problemen der Förderung und der Auslese. Doch auch die Grundschule, die in Theorie und Praxis bewährt und stimmig erscheint, und als geglücktes Beispiel eines Altersstufenstils gelten kann, geht neuen Diskussionen entgegen.

In dem Ansatz, pädagogische Stufen als Gefüge von relativ geschlossener Eigentümlichkeit zu verstehen, ist eine doppelte *Intentionalität* enthalten: eine ältere, noch heute wirksame Tendenz gegen die unangemessene Gleichsetzung mit dem Erwachsenen und eine neuere Position, die in Beziehung zum Fächerprinzip in unserem Schulwesen gesehen werden muß. Die Darstellung der Bildungsaufgabe als einer Summe von einzelnen Fachlehrgängen ist zwar zutreffend, aber unzulänglich. Wir finden sie allgemein in den Richtlinien und Lehrplänen. Die Korrektur wendet sich gegen die einseitige Betonung der Längsschnitteinheit in den vereinzelt Fachlehrgängen und setzt dagegen die Querschnitteinheit der Bildungsstufe. Dieser Aspekt läßt die Person des Kindes oder des Jugendlichen stärker ins Blickfeld treten als bisher. Er enthält zugleich die Aufforderung, das Problem der inneren Stimmigkeit einer solchen Bildungsstufe bewußter als bisher ins Auge zu fassen. Die einseitige Dominanz der Sache in den „Stoff“-Plänen wird ersetzt werden müssen durch ein besseres Gleichgewicht zwischen dem inhaltlichen und dem personalen Gesichtspunkt. Entwicklungspsychologie, Fachdidaktik und allgemeine Schulpädagogik sind hier vor eine schwierige, aber reizvolle Aufgabe gestellt. Wie in den anderen Stilstrukturen treten auch in den Altersstufenstilen die Einheits-tendenz der Stufe und die Mannigfaltigkeitstendenz der Inhalte in spannungsvolle Beziehung zueinander. Das innere Programm dieser Stufenproblematik ließe sich etwa in der folgenden noch recht vorläufigen Übersicht umreißen:

1. „mütterlich“-personbezogener Stil: Familie, Kindergarten,
2. „mütterlich“-sachbezogener Stil: Grundschule,
3. „väterlich“-sachbezogener Stil: Mittelstufe,
4. „partnerschaftlich“-weltbezogener Stil: Jugendschule¹⁰).

3. *Der Unterrichtsstil im engeren Sinne.* Über die Forschung zum Unterrichtsstil inhaltlich zu sprechen, kann sich der Referent hier ersparen. Das ist zuvor bereits in höchst sachkundiger Weise geschehen und soll nicht in schlechterer Form wiederholt werden. Lediglich über den Umfang und die Zweckmäßigkeit des hier entwickelten Stilbegriffs scheinen einige Anmerkungen wünschenswert. Man könnte sich auf den Standpunkt stellen, Unterrichtsstile im Vergleich zu Erziehungsstilen seien nichts Eigentümliches, sondern stellten die Erscheinungsform eines weiter reichenden Erziehungsstiles in dem begrenzten Feld des Unterrichts dar. Auch die Tatsache, daß zur Beschreibung der Sachverhalte neben feldtheoretischen Kategorien vor allem unterrichtstheoretische Begriffe verwendet werden, können wir als Folge einer lediglich methodischen Selbstbegrenzung verstehen, die noch keinen Unterschied in der Sache selbst bewirkt. Der Begriff „Unterrichtsstil“ würde sich dann in dem umfassenderen Begriff „Erziehungsstil“ auflösen, wenn eingehende Untersuchungen die Durchgängigkeit der pädagogischen Grundeinstellung auch für außerunterrichtliche erzieherische Felder erhärtet hätten.

Andererseits ist zu bedenken, daß es sich beim stilbildenden Kern hier nicht um Haltungen von großer Konstanz, sondern eben um Einstellungen handelt, die ihrem Wesen nach Einstellungen *auf* etwas sind, also auch auf eine spezifische Situation oder Aufgabe. Der Hinweis RUPPERTS, daß der koartierte Unterrichtsstil

in seiner Einengung der methodischen Mittel bei Fachlehrern häufiger auftritt, macht deutlich, daß hier Sachfaktoren mit im Spiele sind und daß die pädagogische Einstellung nicht nur als Ausfluß der Erzieherpersönlichkeit verstanden werden darf. Ein weiteres Beispiel möge dies verdeutlichen: Derselbe Lehrer und dieselbe Klasse erfahren und erleben einander oftmals völlig unterschiedlich, je nachdem ob sie sich im Fachunterricht oder auf einer Klassenfahrt begegnen. Es bliebe weiter zu fragen, wie weit die Erfahrung in dem situativ reicheren Feld der Fahrt z. B. hinüberzuwirken vermag in den engeren Bereich des Fachunterrichts.

Eine letzte Frage zu dem eindrucksvollen Komplex empirischer Bemühungen um den Unterrichtsstil sei zum Schluß angefügt: Handelt es sich hier im Unterschied zu allen anderen Ansätzen in den Ergebnissen um reine Fakten, oder trifft auch auf diesen empirischen Zweig pädagogischer Stilistik zu, daß sich in ihr eine Intentionalität verbirgt? Theoretisch kommt der Typ des koartierten Unterrichtens insofern recht gut davon, als seine Mängelstruktur sogar als Stilmerkmal anerkannt wird; aber unverkennbar liegt ein positiver Wertakzent auf dem Gegenteil, der durch Fülle und Angemessenheit unterrichtlicher Mittel gekennzeichnet ist. Diese Kennzeichnung ist eine Auszeichnung, und das mit Recht. Hinter dem elastischen Methodenpluralismus darf ein entsprechender didaktischer Pluralismus vermutet werden — und damit eine Grundentscheidung, die nicht ohne Stellungnahme zu und in der heutigen geistigen Situation sein dürfte.

Anmerkungen

- 1 Es sei hier nur hingewiesen auf die historische Bedeutung des heliozentrischen Planetenmodells und des Darwinismus: „So war z. B. die darwinistische Bewegung während ihrer Blütezeit unverkennbar durch eine weltanschauliche Anteilnahme an der Frage nach der Abstammung des Menschen motiviert und an einer mechanischen und nicht teleologischen Erklärung des Formenwandels interessiert. Nun ist es von exemplarischer Bedeutung zu bemerken, daß diesem existentiellen Gesichtspunkt dennoch zahlreiche objektive Erkenntnisse zu verdanken waren, die nicht unrichtig wurden, als die weltanschauliche Triebkraft der darwinistischen Fragestellungen erlahmte . . .“ (E. ROTHACKER: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1948, S. 164 f.) Ähnlich verhält es sich mit dem zur Zeit außerordentlich regen Interesse an Zeitgeschichte und Politischer Wissenschaft: „Man wird sich in der Tat kaum verhehlen können, daß der ‚pädagogische‘ Impuls der gegenwärtigen zeitgeschichtlichen und politikwissenschaftlichen Forschung von ‚Ideen‘ bestimmt wird: von den Ideen der Menschenwürde, der Freiheit und der Demokratie — oder wie immer man sie benennen mag.“ (CHR. GRAF VON KROCKOW: Tocqueville und das Problem der Gleichheit in Deutschland, in: Humanität und politische Verantwortung, hrsg. v. R. REICH, Erlenbach-Zürich und Stuttgart 1964, S. 158).
- 2 P. HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, H. 9/1962, S. 410.
- 3 J. P. RUPPERT: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, III. Bd., Weinheim (1965), S. 26, 32, 41 ff.
- 4 E. ROTHACKER: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1958, S. 153.
- 5 LE CORBUSIER: Ausblick auf eine Architektur, Ullstein Bauwelt Fundamente, Nr. 2, Berlin 1963, S. 151.
- 6 E. ROTHACKER: Geschichtsphilosophie, in: Handbuch der Philosophie, München 1934, Bd. IV; ders.: Probleme der Kulturanthropologie, Bonn 1948.

- 7 ROTHACKER: Kulturanthropologie, S. 67.
- 8 ebd. S. 72 und S. 147.
- 9 E. SPRANGER: Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, 4. Aufl., Heidelberg (1956), S. 93–121.
- 10 Vgl. G. JOPPICH: Der Lehrer und die Bildungsstufen, in: WESTERMANN'S Pädagogische Beiträge, H. 2/1963.

Weitere Literatur:

- A. BLUMENTHAL: Zum Stilwandel der Volksschuloberstufe, in: Die Deutsche Schule, H. 12/1961 und in: Auswahl, Reihe A, Nr. 3, Hannover 1963.
- C. W. GORDON: Die Schulklasse als ein soziales System, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. P. HEINTZ, Köln 1959, S. 131–160.
- G. HAUSMANN: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959.
- P. HEIMANN: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart, in: Die Deutsche Schule, H. 2/1957 und in: Auswahl, Reihe A, Nr. 3, Hannover 1963.
- H. HEINRICH: Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik, in: KAMPS Pädagogische Taschenbücher, Rote Reihe, Bd. 2.
- G. JOPPICH: Die Differenzierung des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen und der Ausbau der Volksschuloberstufe: in: Die Deutsche Schule, H. 1/1964.
- I. LICHTENSTEIN-ROTHER: Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsstil und Leistungsbereitschaft, in: Die Deutsche Schule, H. 3/1963.
- E. MEYER: Der Wandel des Unterrichtsstils und seine Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung, in: Unsere Volksschule, H. 4/1963.
- O. MONSHEIMER: Unterrichtsstil und unterrichtliche Bestformen im fachkundlichen Unterricht der Berufsschule, in: Die berufsbildende Schule, H. 3/1954.
- L. MÜLLER: Vom Wandel des Unterrichtsstils, in: Berliner Lehrerzeitung, H. 7/1962.
- H. ROTH: Autoritär oder demokratisch erziehen? In: Bedrohte Jugend — Drohende Jugend, Heilpädagogische Schriftenreihe, H. 42, 9.–11. Tausend, München - Basel (1965).
- H. ROTH: Idee und Gestalt einer Jugendschule im technischen Zeitalter, in: Die Deutsche Schule, H. 12/1961.
- J. P. RUPPERT: Das Problem einer Stufenschule im Aspekt der pädagogischen Sozialpsychologie, in: Ganzheitliche Bildung, August 1965.
- A. O. SCHORB: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart (1962).
- G. SCHULZ-BENESCH: Zum Stil katholischer Schule heute, Schriften des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, München (1964).
- R. und A. TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen 1963.
- F. W. WINNEFELD: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957.